

Masschelein, Jan

## **Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung**

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 549-566*



Quellenangabe/ Reference:

Masschelein, Jan: Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 549-566 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59649 - DOI: 10.25656/01:5964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59649>

<https://doi.org/10.25656/01:5964>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

## *Thema: Historiographie der Pädagogik*

- 461 JÜRGEN OELKERS  
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND  
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON  
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

## *Weitere Beiträge*

- 531 VOLKER KRAFT  
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN  
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/  
HUBERT WUDTKE  
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

## *Diskussion*

- 591    URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY  
      *Vertrat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur*

## *Besprechungen*

- 609    HEINZ-ELMAR TENORTH  
      *Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*
- 612    WOLFGANG KLAFKI  
      *Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*
- 617    RALF KOERRENZ  
      *Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern*
- 620    MAX MANGOLD  
      *Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*
- 623    PHILIPP GONON  
      *Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktionen und nationalen Gestalten*

## *Dokumentation*

- 627    Pädagogische Neuerscheinungen

# Der andere Wert des Wissens

## *Unterricht als Problematisierung<sup>1</sup>*

### *Zusammenfassung*

Können (und wie können) Unterricht und Schule eine Rolle bei der Problematisierung der Wissenschaften und bei der Begrenzung und Beurteilung der Implikationen einer verallgemeinerten wissenschaftlichen Rationalität spielen? Ausgehend von einer Reflexion über den Bildungsbegriff in bezug auf die Bedeutung von Wissenschaft und (ethischem) Urteil wird versucht, einige Konturen einer nicht von einem technischen Schema geprägten Organisation des Unterrichts anzudeuten. Verdeutlicht wird, daß die erwähnte Beurteilung und Begrenzung nicht dadurch einbezogen werden, daß man eine „neue“ Ethik vermittelt oder in sie einführt, sondern dadurch, daß die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Unterricht in einen Prozeß des Denkens eingebracht werden, durch den dieses Wissen und diese wissenschaftliche Rationalität sich mit den ethischen Herausforderungen der Gesellschaft konfrontiert wissen. Nicht die Forderung der Wahrheit (Wissenschaft) „bildet“, so die These, sondern die ethische Forderung.

*„La situation éthique de la responsabilité  
ne se comprend pas à partir de l'éthique“  
(E. LEVINAS 1974)*

### *1. Einleitung*

„Wissenschaften und Werte. Brauchen wir eine neue Ethik?“, so lautete das Rahmenthema des XIV. Kongresses der ASSOCIATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE (AIPPh). Dieses Thema ist von einem Unbehagen über die sich zunehmend beschleunigenden Entwicklungen der Wissenschaften und der wissenschaftlichen Technik motiviert. Darin klingt eine Besorgnis an hinsichtlich der Art und Weise, in der unser Leben mehr und mehr verwissenschaftlicht wird und in der die Wissenschaft die Wurzeln unserer Existenz selbst berührt. Man kann in einer Hinsicht zwar mit L. WITTGENSTEIN (1978, no. G.52) behaupten, daß, „wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“, aber es hat in anderer Hinsicht inzwischen ganz den Anschein, daß sich, wie J. HABERMAS (1971, S. 365) bemerkt, „die wissenschaftlich gelösten Probleme der technischen Verfügung in ebensoviele Lebensprobleme [verwandeln]“. Der Titel dieses Kongresses scheint jedenfalls zu suggerieren, daß man sowohl die Ergebnisse der Wissenschaften als auch die immer ausgreifendere Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und die Implikationen einer verallgemeinerten wissenschaftlichen Rationalität nach ihrem „Wert“ beurteilen können und/oder begrenzen

1 Ich danke MICHAEL WIMMER für seine Hilfe bei der Übersetzung und seine kritischen Kommentare und CHRISTOPH KOLLER für die Endredaktion des Textes.

müßte. Wahrscheinlich haben die Fortschritte der Wissenschaft und der Technologie nie zuvor so weitreichende Fragen aufgeworfen wie heute. Und auch wenn einige die ethische Empörung und Entrüstung hinsichtlich der reduzierenden Betrachtung der Wirklichkeit, die die Wissenschaften zu charakterisieren scheint, als ein Indiz dafür verstehen, daß eine Sensibilität für bestimmte fundamentale Werte noch immer existiert und funktioniert, so gibt es doch viele andere, die sich inzwischen fragen, ob nicht doch diese rational-technische Betrachtungsweise eine wirkliche Bedrohung für die Fundamente der humanen Welt darstellt, die nur mit Hilfe einer „neuen“ (oder alten) Ethik abgewendet oder betrachtet werden könnte.

Sehr oft weist man dann darauf hin, daß gegenüber dem enormen Zuwachs an „Verfügungswissen“ die Entwicklung von „Orientierungswissen“ stark zurückbleibe. J. MITTELSTRASS (1989, S. 36f.) behauptet in diesem Zusammenhang, daß diejenigen Probleme, die die Wissenschaftler durch ihre Arbeit hervorbringen, nicht von diesen selbst als Wissenschaftler verantwortlich werden müssen, und daß eine besondere Ethik (für Wissenschaftler) ihnen dabei auch nicht helfen könnte. Die Verantwortung für die von den Wissenschaften induzierten Probleme seien im Grunde eine Sache der Politik und der Ethik aller Bürger, den Wissenschaftler als Bürger eingeschlossen. Die Wissenschaft und die Wissenschaftler hätten keinen exklusiven Zugang zu „Orientierungswissen“. Aufgrund dieser völlig neuartigen Situation plädiert H. JONAS (1982, S. 7) für eine neue Ethik, die bekanntlich nicht Tugend, sondern Verantwortung als Prinzip haben sollte, weil, JONAS zufolge, eine Tugendethik der Dynamik der modernen Gesellschaft nicht Rechnung tragen könne. „Der endgültig entfesselte Prometheus, dem die Wissenschaft nie gekannte Kräfte ... gibt, ruft nach einer Ethik, die durch freiwillige Zügel seine Macht davor zurückhält, dem Menschen zum Unheil zu werden.“

Für diese Problematik scheint in erster Linie die Philosophie (Wissenschaftsphilosophie, Politische Philosophie) sowie die Ethik- und Moraltheorie zuständig zu sein, und erst in zweiter Linie die Pädagogik, deren Aufgabe dann nur noch darin bestünde, die Ergebnisse dieser Reflexionen (z.B. eine neue oder alte Ethik) in die konkrete didaktische Organisation von Unterrichtsinhalten zu übersetzen. Die Pädagogik hätte demzufolge sowohl zu klären, wie diese ethisch-moralische Problematik inhaltlich zu vermitteln wäre, als auch dafür zu sorgen, daß die – eventuell neuen – Werte und Haltungen auf eine wirksame Weise implementiert werden. Die Art und Weise, in der das Programm der Konferenz der AIPPh formuliert worden ist, reduziert die Erwartung an den Pädagogen nur noch darauf, die „Unterrichtsfragen“ zu erörtern, nachdem der Philosoph und der Ethiker das Ihre dazu gesagt haben. Die Kontinuität eines uralten Schemas ist deutlich. Der Unterricht erscheint als „Instrument“, und sein bildender Charakter wird ausschließlich in der „Vorbereitung auf ihn“ gesehen. Es ist merkwürdig, daß dieses Schema so problemlos beibehalten wird, und zwar auch in bezug auf ethische Fragen. Denn immerhin ist es seit PLATOS PROTAGORAS (1988) eine philosophisch heftig umstrittene Frage, ob Ethikunterricht möglich ist; und es gibt gute Gründe für die Auffassung, daß Ethikunterricht, wenigstens wenn es nicht nur um (theoretisches) Wissen geht, „ein zwar gutgemeintes, aber vollkommen vergebliches Unterfangen mit Täuschungsfunktion“ ist (FISCHER 1996, S. 21).

Das implizite *technische* Schema, nach dem die bildende Funktion des Unterrichts gedacht wird, gehört genau denjenigen Entwicklungen als eines ihrer wesentlichen Charakteristika zu, deren Problematik hier zur Diskussion steht.

Ich will diesem Schema nicht folgen, was nicht bedeutet, daß ich auf fremdem Terrain spielen möchte, auf dem Terrain des Philosophen oder des Ethikers. Ich möchte also nicht, oder wenigstens nicht direkt, auf die Frage eingehen, ob wir eine neue Ethik brauchen und ob der Unterricht dieses implementieren könnte. Statt dessen möchte ich verdeutlichen, daß eine andere Auffassung der bildenden Funktion des Unterrichts und mithin eine andere Bedeutung von Bildung zu einer anderen Perspektive auf die anfangs skizzierte Problematik verhelfen kann. Ausgehend von einer strikt bildungstheoretischen Reflexion, d.h. einer Reflexion über den Bildungsbegriff in seiner Beziehung zur Bedeutung von Wissenschaft und (ethischem) Urteil, sollen einige Konturen einer (anderen) didaktischen Organisation des Unterrichts entwickelt werden.<sup>2</sup>

Die Frage, der ich mich im folgenden zuwenden will, lautet also: Wie kann eine andere Auffassung der bildenden Funktion des Unterrichts zugleich die normative Dimension der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der wissenschaftlichen Rationalität einbeziehen? Ich werde versuchen zu verdeutlichen, daß dies nicht durch eine Vermittlung und Implementierung einer „neuen“ Ethik oder eine Einführung in eine solche möglich ist, die, getrennt von den (wissenschaftlichen) Unterrichtsinhalten, additiv oder ergänzend gelehrt wird, sondern nur dadurch, daß die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Unterricht in einem Prozeß des Denkens eingebracht werden, durch den dieses Wissen und die wissenschaftliche Rationalität sich mit den ethischen Herausforderungen der Gesellschaft konfrontiert wissen. Vereinfachend gesagt: Was „bildet“, ist nicht die Forderung der Wahrheit, sondern die ethische Forderung. Dazu möchte ich zunächst den Unterschied zwischen diesen zwei Auffassungen von Bildung verdeutlichen, werde diesen aber nur soweit skizzieren, daß die Verschiebung in der Ausgangsproblematik faßbar wird. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei schon hier angemerkt, daß es nicht um irgendeine Moral als normative Grundlage der Bildung geht, sondern um eine andere Bedeutung des Ethischen.

## 2. *Bildung unter Wahrheitsanspruch*

Das anfangs erwähnte Unbehagen über die Bedeutung der Wissenschaften steht in schroffem Gegensatz zur allgemeinen Hoffnung der Aufklärung, daß gerade die Entwicklung und der Fortschritt der Wissenschaften auch zu einem moralischen und politischen Fortschritt führen würden. „Wissenschaft bildet“, dieser Überzeugung war schon WILHELM VON HUMBOLDT (vgl. 1810/1964). Diese Erwartung hat sich auch auf verschiedene Weise bis Anfang der siebziger Jahre mit dem Konzept des wissenschaftsorientierten Unterrichts durchgehalten (vgl. MENZE 1980; SCHILMÖLLER 1995). Die bestimmenden Züge dieser Auffassung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Man sieht den die Individuen und

2 Meine Überlegungen beruhen in wichtigen Hinsichten auf Diskussion mit Leuener Kollegen, die auch dokumentiert sind in M. HELLEMANS u. a. (1995; 1997).

die Gesellschaft gleichermaßen bildenden Wert des Unterrichts jenseits des Nutzwerts in der Einführung in wissenschaftliche Erkenntnis und den Umgang mit ihr, insoweit dadurch der Zugang zur Universalität (d. h. Wahrheit) eröffnet werden kann. Vermittels der Einführung in wahres Wissen wird das Urteilen und Handeln des zukünftigen Menschen und Bürgers mit Gründen versehen. Rationales, wissenschaftliches Wissen ist Bedingung dafür, daß man auf verallgemeinerbare Weise handeln kann, also auf eine Weise, die wahrhaft menschliches Zusammenleben ermöglicht. Über die „Initiation“ in ein Wissen, das allgemein ist, d. h. für jeden gleich gültig und von partikularen Einseitigkeiten befreit, wird das Individuum auf seine Teilnahme an der Gesellschaft vorbereitet und erhält die Gesellschaft selbst eine feste Grundlage. Wissenschaftliche Bildung umfaßt damit auch praktische Bildung; und sie enthält die Möglichkeit eines kritischen Urteils über die faktischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Ansprüche. Der Unterricht in den Wissenschaften gewinnt seine bildende Kraft durch das einheitsstiftende, totalisierende und zugleich kritische Vermögen der wissenschaftlichen Reflexion als Zugang zur Wahrheit in ihrer universalen Gültigkeit. Es verwundert daher nicht, daß die Wissenschaft, der eine allgemein bildende Kraft attestiert wird, als eine grundlegend philosophische dargestellt wird, und daß die Disziplin, die das Maß von Wissenschaftlichkeit bestimmt, die Philosophie ist (vgl. HABERMAS 1986; MENZE 1980; PLEINES 1988). Die Philosophie wird als Hüterin der wahren Erkenntnis gesehen, in der die Totalität reflexiv wird und der zugleich eine vereinigende Kraft eignet.

Bildung enthält dieser Auffassung zufolge immer den Gedanken einer „geistigen und sittlichen Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und des praktischen Lebens“ (SCHELSKY 1979, S. 478); oder wie J. RUHLOFF (1997, S. 24) in bezug auf HUMBOLDT schreibt: Sie schließt immer „die Unabhängigkeit des menschlichen Wollens und Handelns von natürlichen und sozialen Zwängen“ ein. Nach E. LEVINAS (1978, S. 502ff.) enthält Bildung die Aufforderung, die man von jeher mit der Philosophie verbunden hatte, nämlich so zu leben, daß man keinen Imperativen sozialer, politischer, kultureller oder religiöser Art und keiner Ideologie unterworfen oder ausgeliefert ist. Letztendlich, so LEVINAS, ging es in der Philosophie um die Möglichkeit, „ich“ zu sagen. Diese bildende Leistung wird ermöglicht vom „objektiven“ oder verallgemeinerbaren Wissen, das die „philosophischen“ Wissenschaften erschließen.

Das Bildungsverständnis einer Unterwerfung unter die Forderungen der Wahrheit (als Universalität) hat darin seine ausgesprochen kritische Pointe, daß die Beurteilung gesellschaftlicher Entwicklungen ermöglicht wird. Es ist diese kritische Potenz der „rationalen“ oder „wissenschaftlichen“ Bildung, die man zu retten versuchte, nachdem sich herausgestellt hatte, daß eine der wichtigsten gesellschaftlichen Entwicklungen in der Verwissenschaftlichung selbst besteht, die in den Augen der radikalen Vernunftkritik für den Umschlag der Aufklärung in ihr Gegenteil mit verantwortlich ist. Dazu einige Hinweise.

Die wissenschaftliche Rationalität selbst scheint zum Problem geworden zu sein. Die Entwicklung der modernen Wissenschaften induzierte ein methodisches Ideal von prozeduraler Rationalität, das keine inhaltliche Einheit mehr garantieren konnte und so die Ansprüche universalen Weltdeutungen untergrub. Wahrheit wurde zu einer nur regulativen Idee und verlor ihren absoluten Charakter. Die Forderungen einer intuitiv zu erfassenden Wahrheit wurden durch

die Forderungen einer intersubjektiven Überprüfungs- und Rechtfertigungsprozedur ersetzt.

Die Entwicklung der modernen Wissenschaften führte zu einer gewaltigen Differenzierung und, was in diesem Kontext wichtig ist, sie enthüllte den fundamental technisch-instrumentellen Charakter der wissenschaftlichen Vernunft. Dieser manifestiert sich in der Entwicklung der wissenschaftlichen Technik und in der Nivellierung des Unterschieds zwischen Wissenschaft und Technik in dem Maße, in dem jede Wissenschaft mit Konstruktionen arbeitet, die experimentell in ihrer Gültigkeit daraufhin überprüft werden, ob die von ihnen bereitgestellten Möglichkeiten zum Eingriff in die Wirklichkeit tauglich sind.

Dies tritt besonders bei den Naturwissenschaften offen zutage, die das theoretische Wissen in mathematische Form bringen und mit Hilfe kontrollierter Experimente prüfen. Das naturwissenschaftliche Paradigma als Maßstab für Wissenschaftlichkeit nimmt inzwischen den Platz der Philosophie ein. Rationalisierung bedeutet mittlerweile Erweiterung des empirischen Wissens, der Prognosefähigkeit, der instrumentellen und organisatorischen Beherrschung empirischer Vorgänge.

Diese Entwicklung der Wissenschaften hat u.a. auch die Voraussetzungen und Grundannahmen des alten Bildungsbegriffs untergraben. Die Einführung in die Wissenschaft scheint nicht mehr zur Bildung von Individuum und Gesellschaft beitragen zu können, da Wissenschaft nicht nur keine Integration mehr bewerkstelligt, sondern zur Zersplitterung und Instrumentalisierung führt – eine Einsicht, die bereits beispielsweise von F. SCHILLER – (1795/1960) thematisiert wurde (vgl. auch PEUKERT 1984). Vor allem stellt sie keine *verallgemeinerbaren* Handlungsmaßstäbe mehr bereit. Wissenschaftliche Reflexion kann nicht mehr Grundlage für eine kritische Lebensführung sein, weil sie sich als Ausdruck begrenzter und besonderer Interessen, vor allem des Interesses an der Beherrschung der (inneren und äußeren) Natur, entlarvt. Einführung in die (wissenschaftliche) Rationalität ist deshalb auch nicht „wertneutral“: „Der Begriff von Rationalität ... impliziert vielmehr am Ende eine ganze Organisation der Gesellschaft, in der eine verselbständigte Technologie den usurpierten Bereichen der Praxis im Namen der Wertfreiheit auch noch das Wertsystem diktiert, nämlich ihr eigenes“ (HABERMAS 1971 a, S. 322).

In dem Augenblick, in dem die Wissenschaften selbst in erheblichem Maße die gesellschaftlichen Entwicklungen prägen, tief in unser praktisches Leben eingreifen, das Ganze unserer Überzeugungen und Erwartungen berühren, die unserem Handeln und Sprechen zugrunde liegen, wobei zugleich klar wird, daß diese Wissenschaften eine instrumentelle Rationalität installieren, müßte Bildung, will sie ihre kritische Pointe beibehalten, dazu befähigen, zumindest zur wissenschaftlichen Rationalität eine reflektierte Distanz gewinnen und wahren zu können. H. SCHELSKY (1979, S. 478ff.) hat dies Anfang der sechziger Jahre sehr klar formuliert: „Wenn ... „Bildung“ eine geistige und sittliche Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und praktischen Lebens ist – und alle anderen Bildungsbegriffe verfehlen den Kern des alten Bildungsanspruchs und sind pragmatische oder resignative Anpassungen –, dann ist sie heute primär und unmittelbar nicht mehr über die Wissenschaft zu gewinnen. Im Gegenteil: Da das praktische Leben selbst wissenschaftlich geworden ist, führt der Anspruch, gebildet zu sein, heute präzise zu der Aufgabe, sich von der Wissenschaft



in gleicher Weise zu distanzieren, sich über sie zu erheben, wie einst sich die Bildung der Humanisten und Idealisten über das bloß praktische Leben erhob. Bildung der Person liegt heute in der geistigen Überwindung der Wissenschaft – gerade in ihrer technisch-konstruktiven Dimension. Aber es geht auch nicht ohne diese Wissenschaft: ... erst der Durchgang durch die Wissenschaften läßt den Menschen überhaupt die Schwelle erreichen, vor der sich die Lösungsfrage neu stellt.“

Von SCHELSKY wird also die Verbindung zwischen Wissenschaft und Bildung in ihrem Kern aufgelöst. Zugleich droht Bildung auf Persönlichkeitsentwicklung reduziert zu werden, die zudem den Anspruch auf Allgemeingültigkeit aufgibt und damit (wenigstens scheinbar) auch auf Kritik verzichten muß. Hingegen scheint HABERMAS (1986) uns die Mittel anzubieten, um die Idee von rationaler Bildung zu retten, indem er behauptet, daß in den Entwicklungen unserer modernen Gesellschaften nicht nur eine instrumentelle, sondern auch eine kommunikative Rationalität wirksam sei. Diese integriert die Lebenswelt und ermöglicht ein kritisches Urteil, weil sie für HABERMAS grundsätzlich an Allgemeingültigkeit, Universalität und Wahrheit orientiert bleibt. Diese Allgemeingültigkeit wird garantiert von einem kommunikativen Verfahren, das bestimmte Bedingungen auferlegt (Fundier- und Argumentierbarkeit, Kritisierbarkeit, Machtfreiheit) und bestimmte Forderungen an die Teilnehmer stellt (nämlich eine hypothetische Haltung gegenüber Geltungsansprüchen). HABERMAS entdeckt dieses kommunikative Verfahren, das man auch als demokratisches Verfahren kennzeichnen kann, in allen Bereichen der rationalisierten Lebenswelt; sowohl im ethischen, ästhetischen und auch wieder vor allem im wissenschaftlichen Bereich, und zwar in den Formen des wissenschaftlichen Argumentierens.

So kann, aus dieser Perspektive betrachtet, die Einführung in die Wissenschaften eine bildende (kritische) Funktion beibehalten, weil sie eine Unterwerfung unter die Forderungen der kommunikativen Vernunft impliziert. Man lernt, daß die Gültigkeit des Urteilens und Handelns unauflösbar mit intersubjektiven Regeln verbunden ist; und man entwickelt eine post-konventionelle (hypothetische) Haltung, die für den Verhandlungsprozeß, in dem Konflikte gewaltlos gelöst werden, von großer Bedeutung ist. Die Einführung in die Wissenschaften erlaubt es, eine bestimmte kommunikative Kompetenz zu entwickeln, die wesentlich ist für eine Gesellschaft, in der die kommunikative Rationalität Motor der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung ist und außerdem die normative Basis für Kritik abgibt, die ihrerseits auch die Grundlage für die Eindämmung der Folgen einer ausufernden Verwissenschaftlichung ist.

An dieser Auffassung von HABERMAS wird kritisiert, daß das formale, inhaltslose kommunikative Verfahren eine sehr begrenzte und bestimmte (praktische) Rationalität implizieren und die wesentliche Bedeutung von Traditionen verkennen würde. Man behauptet im Grunde, daß HABERMAS' Begriff der kommunikativen Rationalität positivistisch sei. Unter Positivismus wird dabei verstanden, daß Wissenschaft kanonisiert und dem ästhetischen und ethischen Bereich Rationalität verweigert wird (vgl. DUNNE 1993).

HABERMAS' Betonung der verschiedenen Geltungsansprüche und ihrer Behandlung im kommunikativen Verfahren in der Lebenswelt scheint das erste Kriterium, daß nämlich alle wirkliche Erkenntnis modelliert ist nach der der modernen Wissenschaft und den Kriterien dieser Wissenschaft genügen muß,

eher zu bestätigen als ihm zu widersprechen. Zum Beispiel hebt er die hypothetische Haltung gegenüber Geltungsansprüchen als wesentliches Moment hervor und spricht von „a hypothetical approach to phenomena and experiences, which are isolated from the complexity of life-world contexts and analyzed under experimentally varied conditions. This is equally true for the states of an objectified nature, for norms and modes of acting, and for the reflective experiences of an „unbound“ subjectivity (set free from the practical constraints of everyday life)“ (HABERMAS 1985, S. 206f.).

Mit dieser hypothetischen Haltung zu Geltungsansprüchen verbindet HABERMAS auch die Entwicklung von demokratischer Kompetenz.<sup>3</sup> Aber eben diese „pädagogische“ Bedeutung wird heftig angezweifelt: Die hypothetische Haltung könne zu Relativismus und Indifferenz Anlaß geben (vgl. KORTHALS 1990). Diese „wissenschaftliche Haltung“ drohe alle Lebensbereiche zu durchsetzen und zu entwerten und nur den Willen des einzelnen (zusammen mit dem anderer einzelner) als Ressource von Werten zu akzeptieren. Das impliziere, daß auch die Werte und Ziele der Tradition, in der man lebt, an der kritischen Idee dessen, wie jeder in rationaler Beratung mit anderen sein Leben bestimmt, überprüft werden müßte. Des weiteren wird eingewendet, daß Urteils- und Handlungsfähigkeit nicht durch kritisches wissenschaftliches Denken zustande kämen, sondern nur über eine Verwurzelung in einer jeweils partikularen Tradition, in Überzeugungen, in denen man sozialisiert wird.<sup>4</sup> Ein Gebildeter sei nicht derjenige, der sich in rationaler Haltung mit anderen einläßt, um Werte oder Normen zu bestimmen, sondern derjenige, der sich in eine bestimmte partikulare Tradition einschreibt und von bestimmten Werten und Normen aus handelt. Man betont eine praktische Rationalität, die das Handeln und Urteilen ermöglicht und den Erwerb nicht nur von Kompetenzen, sondern auch von Tugenden fördert. Die kommunikative Rationalität, wie sie von HABERMAS im Gegensatz zur instrumentellen Rationalität konzipiert wird, würde diese praktische Rationalität verfehlen. Man weist auf die Unvermeidbarkeit von und die Fruchtbarkeit der Vorurteile in partikularen Traditionen hin, die nicht auf einer individuellen Entscheidung oder Wahl beruhen. Von dieser Einschätzung aus plädiert man für eine Begrenzung oder Eindämmung der wissenschaftlichen Rationalität. Die Bildungsaufgabe wird nicht länger mit einem kritischen Umgang mit Wissen, sondern mit der Vermittlung von Werten, Überzeugungen usw. verbunden, d. h. mit einer Sozialisation als Aneignung einer bestimmten historisch-kulturellen Identität. Wenn der Unterricht bildend sein will, dann kann er

3 Tatsächlich kommt HABERMAS hier in die Nähe der Argumentation von K. R. POPPER, wenn dieser sagt, daß die Einführung in wissenschaftliche Rationalität auch Haltungen und Einstellungen, d. h. ein Ethos kultiviert, das in einer demokratischen Gesellschaft von großem Gewicht ist und „auf deren Grundlagen Menschen selbst bestimmen können, welchen Werten sie sich verpflichten wollen“ (NEUWEG 1997, S. 199). K. R. POPPER (1962, S. 225) spricht von „an attitude of admitting that ‚I may be wrong and you may be right, and by effort, we may get nearer to the truth‘“.

4 Auch diese Überlegungen finden sich bei HABERMAS; nicht als ein dominantes Thema, aber in einer Reihe von Interviews. Siehe z. B. P. DEWS (1986, S. 207 f.), wo HABERMAS explizit „the Aristotelian Argument“ erwähnt und sagt: „But it is fair to ask: how could anyone focus on moral intuitions and reconstruct them, before having them – an how do we get them? Not from philosophy and not by reading books. We acquire them just by growing up in a family“. Zu dieser Argumentationslinie bei HABERMAS vgl. J. DUNNE (1993, S. 209 ff.).

sich nicht auf eine Einführung in die Wissenschaften beschränken, er sollte auch Werte kultivieren und in diejenigen Haltungen und Tätigkeiten einführen, die der wissenschaftlichen Rationalität Grenzen setzen können. Wie z.B. W. BREZINKA (1992, S. 58) schreibt, sollte es um Werteerziehung gehen, die verhindert, „daß das Bewußtsein ausschließlich vom Geist der Aufklärung, der Wissenschaft, der analytischen Vernunft, der kritischen Rationalität bestimmt wird“.

In Argumentationen wie diesen wird Unterricht wesentlich als Vermittlung und Bildung als Sozialisation verstanden. In diesem Verständnis ist immer ein affirmatives Verhältnis zur Tradition enthalten. Damit scheint aber auch ein kritisches Urteil über die faktische kulturelle und historische Identität nicht mehr möglich zu sein. Die kritische Pointe des Bildungsbegriffs verschwindet.

Dies wird noch deutlicher dort, wo man den Geisteswissenschaften, die eine bestimmte Tradition bewahren oder wenigstens an diese Traditionen erinnern, die Aufgabe einer „geistigen Überwindung“ der positivistischen Wissenschaften zuschreibt, wobei mit dieser Aufgabenstellung ein Plädoyer für die Erhaltung bestimmter Fächer einhergeht. Die gewünschte „Überwindung“ scheint vor allem in der Eindämmung positivistischer Wissensbildung und in der Kompensierung des damit verbundenen Sinnverlusts zu bestehen. Es sollen Lücken und Löcher gestopft werden, so jedenfalls HABERMAS (1986, S. 706). Wie D. BENNER (1990, S. 603 f.), O. Marquard referierend, bemerkt, würde dies bedeuten, daß „den Geisteswissenschaften die Aufgabe zufällt, die mit der fortschreitenden Verwissenschaftlichung und Modernisierung aller Lebensbereiche verbundenen Verluste zu kompensieren und ... nicht zuletzt die Sinnverluste „lebensweltlicher“ Art auf dem Wege einer „Ersatzverzauberung“ auszugleichen. Danach ist es Aufgabe der Geisteswissenschaften, „Sensibilisierungsgeschichten“, „Bewährungsgeschichten“ und „Orientierungsgeschichten“ zu erzählen, die den Gefahren einer „Desorientierung“ vorbeugen, eine „Identifizierung“ mit neu erzählten Traditionen ermöglichen und auf diese Weise die mit Modernisierungsprozessen unweigerlich verbundene „Distanzierung von Tradition“ aushaltbar machen“. Die kritische Funktion der Bildung, die bei SCHELSKY noch anklang, löst sich bei dieser Aufgabenzuweisung auf. Bildung wird zur Sozialisation und ihres kritischen Moments beraubt. Sie erlaubt es nicht mehr, die gesellschaftlichen Entwicklungen, zu denen auch die Geisteswissenschaften selbst gehören, zu beurteilen, sondern nur noch bestimmte Traditionen mittels Werteerziehung zu affirmieren und damit gegenwärtige Sinnverluste zu kompensieren.

Es hat den Anschein, daß die einzige Möglichkeit, die kritische Pointe des Bildungsbegriffs beizubehalten, doch darin liegt, an der Unterwerfung unter den Wahrheitsanspruch (sei es in formalem oder inhaltlichem Sinne) in dem Wissen festzuhalten, daß Wahrheitsansprüche nicht mehr aus der Dimension der Wissenschaft selbst ableitbar sind.

In diesem Sinne hält R. SCHILMÖLLER (1995) – in der Linie der HERBARTSchen Forderung nach einem erziehenden Unterricht – daran fest, daß der Unterricht nur bildend sein kann, wenn nicht nur Wissen und Fähigkeiten übertragen werden, sondern auch deren Sinn für das Leben thematisiert wird, d.h. wenn er auf die Frage nach dem sinnvollen Umgang mit Wissen und nach der richtigen Anwendung der Fähigkeiten eingeht. Dies kann, so SCHILMÖLLER, nicht mehr aus der Wissenschaft selbst heraus geschehen; die Wissenschaft selbst kann die Sinnfrage nicht beantworten. Was könnte aber dann als Richtschnur gelten? Einer-

seits das faktisch Gegebene, wie es zum Beispiel von W. BREZINKA (1992) in Gestalt von Grundwerten interpretiert worden ist. Dies ist aber bloß eine Bestätigung des Bestehenden, die davon ausgeht, daß, was ist, auch sein soll, und daß der Unterricht in dieses Vorgegebene einführen muß. Andererseits, und dies scheint für SCHILMÖLLER die einzige Alternative zu sein, könnte es um das Prinzip der Selbstbestimmung gehen. Bildend ist der Unterricht erst dann, wenn das Subjekt selbst „in und mit den eigenen Wertentscheidungen über sich selbst“ bestimmt (SCHILMÖLLER 1995, S. 48). Das „letzte Kriterium seiner wertenden Stellungnahme“ bildet der „vom Individuum je unterstellte Sinn“. Aber diese „Sinnfindung ... steht ebenfalls unter Wahrheitsanspruch und kann verantwortlich nur erfolgen in einer vernünftigen Entscheidung aus angebbaren und überprüfbaren Gründen“ (ebd., S. 49). Die Sinnfindung erfordert also eine kritisch-überprüfende Haltung, die aber nach SCHILMÖLLER für die Wissenschaften als Denkform kennzeichnend ist, so daß er am Ende doch wieder bei der Wissenschaft anlangt; dies deshalb, weil Bildung für ihn, auch wenn er sie nicht in der Wissenschaft selbst begründen kann und er ein kritisches Moment festhalten will, doch weiterhin „unter Wahrheitsanspruch“ steht.

SCHILMÖLLER macht deutlich, was, wenn auch auf andere Weise, auch HABERMAS' Position kennzeichnet: daß nämlich das, was im Sinne von Gültigkeit als Überprüfbarkeit (Argumentierbarkeit und Universalisierbarkeit) wahr ist, zusammenfällt mit dem, was verantwortet werden kann (oder sinnvoll ist). Wahrheit und Sinn werden stillschweigend ineinander geschoben. Dabei wird Sinn, wie bei SCHILMÖLLER, zu einer *Hypothese*, die kritisch überprüft werden muß und deshalb gebunden wird an die kritisch-prüfende Haltung der Wissenschaften. Aber diese Überprüfung kann immer nur eine Überprüfung am faktisch Vorgegebenen sein, dessen konstruierter Charakter auf diese Weise verschleiert wird. Somit wird auf eine bestimmte Weise das vorgegebene Sein (z. B. in der Form eines Verfahrens oder akzeptierter Regeln) zur Norm des Geschehens hypostasiert.

Dieses fällt im voraus unter diese Regeln oder dieses Verfahren, wird immer schon nach dieser Maßgabe begriffen. Pointiert formuliert: Das Geschehen wird, so F. CIARAMELLI (1995), der Brutalität der Faktizität unterworfen. Bildung, die sich an den Forderungen der Wahrheit als (potentielle, erwartete, vorausgesetzte oder antizipierte) Allgemeingültigkeit, Universalität oder auch „Evidenz“ orientiert, droht also, dieser Brutalität ausgeliefert zu sein und letztendlich doch ihre so stark betonte kritische Dimension zu verlieren. Wenn wir diese – und damit die Möglichkeit eines Urteils über die faktischen Entwicklungen – erhalten, müßte es möglich sein, eine Distanz zum Sein zu gewinnen.

Diese Möglichkeit kann als eine ethische Erfahrung beschrieben werden, mit der sich die Frage stellt, ob das, was intersubjektiv als gültig anerkannt wird, notwendig zusammenfällt mit dem, was gerecht ist. Man könnte sagen, daß es hier um eine Erfahrung geht, durch die deutlich wird, daß *Sinn keine Hypothese ist, ohne daß wir ihn deswegen eindeutig aussagen könnten*. Es handelt sich um eine Erfahrung, in der wir daran erinnert werden, daß die Gültigkeit eine Konstruktion ist, die ein Urteilsmoment enthält, welches keine Anwendung dieser Konstruktion ist, sondern ein Urteil über diese Konstruktion selbst. Vom Erfahrungsverständnis ausgehend möchte ich nun versuchen, einen anderen Begriff von Bildung zu skizzieren.

### 3. Ein anderer Bildungsbegriff?

Im Unterschied zu den bisher angesprochenen Auffassungen der bildenden Funktion des Unterrichts und der damit zusammenhängenden Bedeutung von Bildung soll die normative Dimension der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der wissenschaftlichen Rationalität nun in einer anderen Weise einbezogen und berücksichtigt werden. Die bildende Funktion des Unterrichts wird nicht verbunden mit einer Einführung, Vermittlung oder Implementierung einer „neuen Ethik“, die getrennt von den Unterrichtsinhalten additiv oder ergänzend gelehrt wird; die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Unterricht werden so in den Prozeß des Denkens eingebracht, daß Wissen und wissenschaftliche Rationalität sich mit den (ethischen) Herausforderungen der Gesellschaft konfrontiert weiß. Was den bildenden Charakter des Unterrichts ausmacht, kann dieser weder als eine vom Umgang mit Wissen getrennte Ebene verstanden werden, noch ist er lokalisierbar in einer Wissensvermittlung oder in der Unterwerfung unter die Forderung der Wahrheit. Er erfüllt sich weder in einer Trennung der Werteerziehung vom Umgang mit wissenschaftlichem Wissen noch in einer Amalgamation beider, sondern in der Weckung einer Aufmerksamkeit für ein anderes Verhältnis zum Wissen. Ein solcher veränderter Wert des Wissens kann aus der Konfrontation mit der Frage seines Sinnes, d.h. mit einer „ethischen“ (und nicht moralischen) Forderung entstehen. Es sind demnach, so die These, nicht Forderungen der Wahrheit und auch nicht ethisch-moralische Wissensbestände, die bilden und somit die Möglichkeit eines zukünftigen neuen Handelns und Urteilens offenhalten, sondern es sind ethische Forderungen als solche.

Was ist unter ethischen Forderungen zu verstehen? Ich beziehe diesen Begriff auf aporetische Situationen, in denen *jede kognitive Weltbemächtigung* zu kurz greift und die deshalb mit einer ethischen Erfahrung verbunden sind. Diese besteht darin, daß diese Situationen nicht ohne weiteres in den überlieferten Schemata erfaßt werden können, daß es sich also um Situationen handelt, in denen nicht auf die eine oder andere Weise Wissen von Regeln, Gesetzen oder Normen anwendbar ist<sup>5</sup>, in denen aber unsere Verantwortung in Anspruch genommen wird, weil jede Anwendung von Wissen, Schemata oder Prozeduren Gefahr läuft, den Situationen unangemessen zu sein und Unrecht zu bewirken, weil diese immer bereits als „verstanden“ behauptet werden und, gemäß dieser Unterstellung, nichts mehr geschehen kann, *was nicht unter Schemata oder Prozeduren fallen würde und doch Sinn hätte*. Es ist also von Situationen die Rede, in denen erfahren wird, daß es unsere Verantwortlichkeit ist, nicht auf der Basis von Vorurteilen zu urteilen, sondern diese zu beurteilen im Licht dessen, was die Situation von uns fordert. Was aber die Situation fordert, müssen wir selbst herausfinden.

Solche Herausforderungen ermöglichen deshalb Bildung in einem „echten“, d.h. das Subjekt selbst affizierenden und beanspruchenden Sinne. Die

5 Es geht also, strikt genommen, nicht um die Problematik der Anwendung einer Regel, auch nicht in dem Aristotelischen Sinne von *phronesis* (vgl. ARISTOTELES 1969), in der es auf bestimmte Weise unmöglich ist, zwischen Wissen und Anwendung zu trennen. Eine Verbindung zu KANTS reflektierender Urteilskraft liegt hier viel näher (vgl. KANT 1790/1975).

bereits erwähnte, von SCHELSKY geforderte „Souveränität“, wird nicht an ein objektives Wissen oder eine kommunikative Kompetenz gebunden, sondern an die Erfahrung einer unvermeidbaren Verantwortung<sup>6</sup>, an eine Erfahrung der Unvertretbarkeit, wenn wir uns den Forderungen der Situation ausgesetzt wissen. Ich spreche hier also nicht von ethischen Herausforderungen in dem Sinne, daß Situationen uns im Lichte der einen oder anderen gegebenen Norm oder eines ethischen Prinzips (das eventuell als regulative Idee postuliert werden muß) als problematisch erscheinen, sondern von Situationen, in denen sich unsere Verantwortung zum Urteilen auf eine unhintergehbare Weise manifestiert, weil ein Urteilen aufgrund akzeptierter Regeln nicht möglich erscheint. In diesem Sinne geht es hier auch nicht um Ethik. „La situation éthique“ de la responsabilité, so E. LEVINAS (1974, S. 191), „ne se comprend pas à partir de l'éthique“.

Gerade Situationen, in denen die Potentialität des menschlichen Handelns zutage tritt als ein „alles ist möglich“ oder als „Unübersichtlichkeit“ – so daß unser Erfahrungswissen zu kurz greift –, verlangen, daß wir urteilen, und de facto tun wir dies auch immer. Auch wenn wir auf selbstverständliche Weise innerhalb intersubjektiv-gültiger Regeln handeln, urteilen wir – in diesem Fall – implizit. Handeln als intersubjektives Geschehen ist aber nie identisch mit einer bruch- und restlosen Ableitung von Schlußfolgerungen aus Prämissen. Immer ist auch das Feststellen der Prämisse selbst im Spiel. Ihre Beurteilung kann nicht auf intersubjektiven Regeln beruhen, weil es sich in ihr nicht um eine Beurteilung der Regeln, sondern der Prämissen der Regeln handelt. Die Verbindlichkeit von Regeln konstituiert sich erst über das Urteil.

Mit anderen Worten: Ethische Forderungen werden in Situationen virulent, in denen es, wie CIARAMELLI sagt, unmöglich ist, an die Tradition oder den common sense zur Evaluation von Ereignissen zu appellieren, weil solche Situationen jedem Begriff entgehen und nicht unter eine allgemeine Regel gefaßt werden können. In solchen Situationen besteht die einzige Möglichkeit, sich nicht der Brutalität der vollendeten Tatsachen zu unterwerfen, darin, daß man die Verantwortung übernimmt zu urteilen in dem Moment, in dem Urteilen aufgrund akzeptierter Regeln nicht mehr möglich zu sein scheint (vgl. CIARAMELLI 1995, S. 17) – so wie auch das Verlangen oder die Forderung zu sprechen und zu erzählen in dem Moment auftaucht, in dem sich gerade ein unaussprechliches Unbehagen manifestiert, das von einer Berührung durch einen „Sinn“ zeugt, der uns auffordert zu sprechen, ohne daß wir diesen Sinn aussagen könnten. Es geht also um Situationen, in denen wir uns mit der Frage des Sinnes konfrontiert wissen. Diese Frage schreibt in das Wissen eine Ungewißheit ein und durchkreuzt die Rationalität. Sie problematisiert auch die Wissenschaften, die, wie HABERMAS anmerkt, selbstlogisch versuchen, sich gegen jede Problematisierung

6 Dieser Begriff soll hier keinen „unumgänglichen wie fatalen Restdogmatismus pädagogischer Lehren sachlich ... fundieren“ (FISCHER 1992, S. 197), weil Verantwortung hier nicht gemeint ist als Endpunkt (oder Blockierung) einer Legitimierungs- oder Rechtfertigungsfrage, sondern eher als Andeutung für die „Exposition“, in der wir uns finden aufgrund eines unaufhebbaren Anspruchs. Diese Ex-position wird nicht durch „Verantwortung“ aufgehoben. Diese ist in keinem Sein und in keiner Anthropologie zu verankern und bietet keinen Halt. Sie scheint nur auf einen Sinn hinzuweisen, der origineller ist als der Sinn, der sich in der Theorie konstituiert, origineller als die Wahrheit (vgl. auch MASSCHELEIN 1996).

abzuschirmen (vgl. HABERMAS 1986, S. 713).<sup>7</sup> Diese Frage erst ermöglicht Änderung und deshalb auch Bildung – des Individuums wie auch der Gesellschaft.

Ethische Forderungen oder Ansprüche, die nicht als die eines Gesetzes oder die einer Regel zu verstehen sind und die die Schwere der vorgegebenen Forderungen der „Realität“ durchbrechen oder durchkreuzen, kommen immer von außen, können jedoch nicht programmiert werden. Aber es könnte der Auftrag aller konkret am Unterricht Beteiligten sein, sich diese Forderungen zu verdeutlichen, sie festzuhalten und ihnen Eindringlichkeit zu verschaffen durch den Versuch, sie zu denken und in bezug auf sie neue Handlungsmöglichkeiten zu explorieren. Im Unterricht als der Zeit und dem Raum, die bzw. den die Gesellschaft sich selbst gibt, um in Konfrontation mit der neuen Generation auf sich selbst zurückzukommen, könnte man versuchen, diese Forderungen zu *denken* und zu *verwirklichen*, wobei freilich Denken und Verwirklichen in einem anderen Sinne zu verstehen sind als in der auf die Wirksamkeit des Wissens und der Wahrheit gegründeten Bildungsvorstellung.

Das Denken ethischer Forderungen ist nicht identisch mit dem Versuch, „die Wirklichkeit im Lichte von Ideen zu sehen“ (MITTELSTRASS 1989, S. 38), sondern der Versuch herauszufinden, was in der Situation von uns gefordert wird bzw. was die Situation uns sagt. Denken ist in diesem Sinn immer Gelegenheitsdenken, das nicht auf der Suche ist nach Wahrheit, sondern nach Sinn, wobei der Sinn in dem besteht, worüber das Denken nachdenkt, worauf es antwortet, was es aber nicht hervorbringt oder herstellt. Ein solches Denken ist nur möglich in Beziehung zu einer Tradition und zugleich zu der jeweils singularen Situation, in der die Forderung auftaucht. Das Urteilen in der Situation mobilisiert immer Vorurteile, d.h. die Werte und Normen einer Tradition und die Voraussetzungen der Wissenschaft, von der wohl niemand mehr sagen wird, daß sie voraussetzungslos sei. Sie sind unvermeidlich da in der Weise, in der wir die Situation wahrnehmen. Man kann sogar – mit M. HEIDEGGER (1927/1979) und H. G. GADAMER (1960/1972) – auf die Fruchtbarkeit der Vorurteile hinweisen und auf die Notwendigkeit und Unumgänglichkeit einer Initiation in eine Tradition. Aber das Urteilen in der Situation im Lichte der Forderung, was sein soll, enthält immer auch ein Urteil über die Vorurteile. Sonst würde Tradition erstarren und Verantwortung nur noch eine technische Umsetzung eines vorgegebenen Dispositivs sein.

Der Unterricht mobilisiert sowohl die (Vor-)urteile einer lebensweltlichen Tradition wie auch die der Wissenschaften (als Konstruktionen der Wirklichkeit); er ermöglicht zugleich, daß Vorurteile zu Urteilen werden. Das Wissen, worum es in der Schule geht, ist das thematisierte Wissen der Lebenswelt. In dieser Auslegung des Erwartungsanzuges, das unser Handeln trägt, spielen die Wissenschaften eine große Rolle. Die Wissenschaften sind nicht völlig von der Lebenswelt gelöst. Wissenschaftler haben akzeptiert, daß ihre Wissenschaft

7 Solche Problematisierung findet nicht bereits dadurch statt, daß man permanent Wissenschaftskritik oder Grundlagenforschung betreibt. Wir merken dann nur, daß diese Kritik sich, wie die Philosophie und die Ethik, als Fach neben anderen Fächern festigt oder verselbständigt (vgl. HABERMAS 1986, S. 713). Überdies weist der Wert, den man auf die Einsicht in die historische-gesellschaftliche Vermitteltheit unseres Wissens legt, verbunden mit der Einsicht oder dem Bewußtsein, daß damit noch nicht die „volle Wahrheit“ in den Blick gekommen ist, noch immer darauf hin, daß in diesem Verständnis weiterhin die „Wahrheit“ als regulatives Ideal normierend und bildend ist.

nicht voraussetzungslos, sondern auch in die Lebenswelt eingebettet ist (vgl. auch PEUKERT 1978; 1988). Zugleich ist es so, daß unsere Lebenswelt eine wissenschaftliche ist und sich das Ganze unserer Überzeugungen und Erwartungen durch die Wissenschaft ändert. Der Unterricht bietet eine Lektüre der Wirklichkeit, eine Lektüre, die wissenschaftlich untermauert, aber deshalb nicht weniger Konstrukt ist.

Es ist diese Konstruiertheit, die von den ethischen Forderungen ins Licht gerückt wird. Das thematisierte Wissen wird reflexiv in dem Moment, in dem es konfrontiert wird mit etwas, das zu denken gibt. In diesem Moment tritt der interpretative oder konstruktive Charakter der Wissenschaft offen zutage (was impliziert, daß nicht ohne weiteres klar ist, was wir zu tun haben, um richtig zu handeln) und fordert Verantwortung. Die Konfliktmomente können weder programmiert noch vermieden, sie können aber zugedeckt werden. Wie ich bereits erwähnt habe, wäre es die Aufgabe des Unterrichts, Konfliktmomente festzuhalten.

Die Reflexion, die dann angestoßen wird, kann ihre Inhalte nur im jeweils mobilisierten Wissen finden. Der Unterricht sollte hier die Aufgabe übernehmen, das wissenschaftliche Wissen in den Horizont der Lebenswelt zurück zu übersetzen<sup>8</sup> und in Konfrontation mit den jüngeren Generationen und gemäß den Forderungen der Situation dieses lebensweltliche Wissen zu mobilisieren, um es beurteilbar zu machen, so daß es verändert werden kann. Dies ermöglicht neues Handeln und Urteilen, wodurch Zukunft eröffnet wird, weil auf diese Weise Wissen und Erwartungen sich ändern können oder Zukünftigkeit gewinnen. Der Unterricht bietet eine Lektüre der Lebenswelt, worin die Lehrer Verantwortung übernehmen (vgl. ARENDT 1994, S. 270). Man öffnet so die Zukunft für die jüngere Generation, aber man bestimmt sie nicht, weil diese Lektüre den Charakter des Sprechens hat, das nur in einer Gegenrede seinen Sinn oder seine Bedeutung findet.

Die ethische Forderung sollte auch *verwirklicht* werden. Die Verantwortung dabei hat den Sachverstand als unentbehrliches Instrument. Deshalb umfaßt die Verwirklichung einerseits Vermittlung von Erkenntnissen und Fähigkeiten, andererseits umfaßt sie auch Erneuerung und die Herausarbeitung neuer Antworten. Dies ist in unserer Gesellschaft zwar nicht möglich ohne die Wissenschaften, aber diese müssen sich von einer „anderen“ Rationalität begrenzt und „normiert“ wissen. Verwirklichen meint hier nicht, wie z.B. MITTELSTRASS (1989, S. 39) sagt, „die Wirklichkeit unter ... Ideen formen“, sondern Handeln. Wie M. WIMMER (1996, S. 253) verdeutlicht, ist Handeln nicht in erster Linie das Ausführen eines Planes oder die Verfolgung eines Zweckes, da es „im Moment seines Sich-Ereignens die „Grenzlinie der symbolischen Gemeinschaft“ überschreitet und die Geltung der zur Wirklichkeit konventionalisierten Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten außer Kraft setzt bzw. negiert“. Handeln ändert zuvörderst seinen Träger, weil dieser in der Verantwortung steht und antworten muß.

8 In gewisser Hinsicht nimmt dieser Vorschlag einen alten Gedanken von HABERMAS (1971 b, S. 370ff.) auf, der von ihm später nicht mehr so vertreten wurde. Danach müßte diese Rückübersetzung es erlauben, die wissenschaftliche Information wieder in eine Diskussion darüber einzubringen, was im allgemeinen Interesse notwendig ist. Man sollte bemerken, daß es hier weniger darum geht, daß das Publikum informiert und (be)lehrt werden müßte, um auch mit-sprechen zu können, sondern darum, daß die Rückübersetzung in der Situation des Unterrichts das Wissen flüssig und problematisierbar macht.



In diesem Kontext möchte ich vorschlagen, die die Gesellschaft und die Individuen bildende Bedeutung des Unterrichts nicht so sehr darin zu sehen, daß er auf eine spätere Teilnahme an der Gesellschaft vorbereitet, sondern darin, daß im Unterricht das wissenschaftliche und lebensweltliche Wissen mit den gesellschaftlichen Herausforderungen, letztendlich mit der Frage ihres Sinns, konfrontiert wird, daß das Wissen also eingebracht wird in einen Prozeß des persönlichen und gemeinsamen öffentlichen Denkens, wodurch es beurteilbar oder bewertbar wird. Das bildende Moment des Unterrichts liegt nicht im Vorbildcharakter für eine zukünftige Gesellschaft oder im Erwerb von Kompetenzen und Tugenden, sondern in dem tatsächlichen Beitrag zur Verantwortung der Gesellschaft gegenüber den neuen Generationen. Diese Verantwortung gehört nicht nur zur Ordnung der Wahrheit, sondern auch zur Ordnung der Gerechtigkeit: Soll, was ist, auch sein?

Schule und Unterricht stehen nicht außerhalb der Gesellschaft. Und diese existiert nicht nur am Ende des Unterrichts; sie macht nicht vor den Türen der Schule halt, wie eine in der Pädagogik sehr geläufige Auffassung suggeriert, der zufolge der Unterricht nur auf die Teilnahme an der Gesellschaft vorbereitet. Die Formel „Unterricht und Gesellschaft“ weist nicht auf eine Beziehung gegenseitiger Exklusivität hin. Sie müßte gelesen werden wie „Frauen und Menschen“, um ihre Verbundenheit hervorzuheben. Es ist falsch, hier von Interaktion zu sprechen, also zwei Einheiten vorauszusetzen, die zuerst getrennt bestehen und dann auf bestimmte Weise verflochten würden. Ich möchte es so formulieren: Der Unterricht ist die Zeit und der Raum, die bzw. den die Gesellschaft sich selbst gibt, um über sich selbst zu reflektieren. Was die Schule angeht, findet Unterricht statt in einem bestimmten Raum; und beide, Unterricht und Schule, haben einen bestimmten Anfang und ein bestimmtes Ende. Dies gilt sowohl für das Schuljahr als auch für den Schultag, eine Lehrstunde etc. Aufgrund dieser Zäsuren wird im Unterricht über eine Zeit verfügt, die nicht dieselbe ist wie die in der Gesellschaft. Die ihm eigene Zeit erlaubt es dem Unterricht, sich nicht dem Mahlstrom der gesellschaftlichen Zeit zu fügen, sondern in relativer Autonomie Reflexionszeit einzubauen.<sup>9</sup>

Das Zurückkommen der Gesellschaft auf sich selbst in Konfrontation mit der neuen Generation ist zum einen für das Individuum bildend, weil es zu einem „Jemand“ erst wird durch die Auseinandersetzung mit Tradition und Vorgegebenheiten. Dabei bedeutet das, was vorgegeben ist (Vorurteile und Voraussetzungen) und worin man sich vorfindet, keine Begrenzung. Dies sind vielmehr die Möglichkeitsbedingungen, um „Jemand“ zu werden; und das bedeutet auch, Entwurf zu sein, Anfang einer Welt, Anfang (nicht Ursprung) von Geschichte (Zukunft) zu sein als Antwort auf die Ansprüche der Situation. Man erbt eine Tradition, aber diese Erbschaft besteht nicht wesentlich in der Gabe eines Besitzes, den man dann „hat“. Erben bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem eine aktive Bestätigung (oder Negation) und Verantwortung (vgl. DERRIDA 1994, S. 39). Wir erhalten etwas, aber diese Zuschreibung muß entziffert und bestätigt werden. Die Erbschaft sagt uns im Lichte der Situation nämlich nicht, was wir tun sollen.

Das Zurückkommen der Gesellschaft auf sich selbst ist zugleich für die Ge-

9 Für diesen Hinweis möchte ich RAF VANDERSTRAETEN danken.

sellschaft bildend, weil diese gerade in der Konfrontation mit dem neuen Anfang selbst wieder „neu“ werden kann. Dieser Neubeginn ist immer auch eine Frage an die Gesellschaft, und im Unterricht antwortet die Gesellschaft auf diese Tatsache des neuen Anfangs. So ist es wesentlich für die Verantwortung, die im Unterricht stattfindet, daß sie sich in Konfrontation mit der neuen Generation ereignet. Dieser neue Anfang darf nicht aus der Perspektive der „Entwicklung“ verstanden werden, sondern aus derjenigen eines Durchbrechens des Bestehenden.

#### 4. *Didaktische Anregungen*

Die Implikationen für die didaktische Organisation eines solchen, in gewisser Hinsicht utopischen Unterrichts scheinen mir weitführend zu sein, obwohl sie nicht ohne Vorbild sind. Auf jeden Fall würde das Einbringen von natur-, sozial- oder geisteswissenschaftlichem Wissen in einen Prozeß des Denkens eine Reorganisation der curricularen Auswahl von Wissensbeständen fordern. Dabei müßte, wie J. RUHLOFF (1996, S. 296) hinsichtlich des „problematisierenden Vernunftgebrauchs“ formuliert hat, die Selektion von Inhalten „von vornherein als ein unaufgelöstes Problem“ begriffen werden.

Wenn das Denken oder die Reflexion ihren Ausgangs- oder Angriffspunkt in dem ethischen Anspruch findet, der sich in den gesellschaftlichen Herausforderungen ausdrückt, wäre die Form des Projektunterrichts zu bevorzugen gegenüber einem Curriculum, das auf der Systematik der einzelnen Disziplinen oder Fächer basiert. Gerade die Rationalität der Fächer, die sich gegen eine Problematisierung abschirmen, muß unterbrochen werden. Das wird sicher nicht dadurch erreicht, daß man ein Fach wie „Ethik“ oder „Philosophie“ *neben* andere Fächer stellt.<sup>10</sup>

Was die Wahl der Themen angeht, so müßte sie in der gemeinsamen Verantwortung der Lehrer und Direktoren einer Schule liegen, einer „Gruppenkonstellation“ also, die die Gesellschaft repräsentiert, und die im Unterricht den Ansprüchen der Gesellschaft wie denen an diese eine Chance geben müssen, festgehalten zu werden. Was die konkreten Projekte angeht, sollten sie auf die großen Themen fokussiert werden, die unsere Gesellschaft heute berühren: Umweltprobleme, Anfang und Ende des Lebens, Konfrontation von Kulturen etc. Diese Themen stellten einen Rahmen dar, in der fachinhaltliche Entscheidungen getroffen werden könnten und müßten.

Diese Entscheidungen müßten in der Verantwortlichkeit jeder Schule als Organisationseinheit liegen, deren Autonomie nicht mehr darin bestünde, je Schule und nach je eigenem Wunsch versuchen zu können, den vom Staat gesetzten Normen und Zwecken zu genügen. In dieser Hinsicht stimme ich mit RUHLOFF (1996, S. 189) überein, wenn er behauptet, daß, neben den „organisatorischen

10 Das bedeutet nicht, daß Philosophie und Ethik nicht auf eine andere Weise eine Rolle spielen könnten. Sie könnten die Reflexion mit wichtigen konzeptuellen Mitteln nähren, sind aber meiner Meinung nach nicht der privilegierte Ort und der Statthalter der kritischen Pointe der Bildung, weil ich diese Pointe mit der Herausforderung jedes Wissens verbinden möchte – auch mit derjenigen des Wissens um das Nicht-wissen, insoweit es sich unter Wahrheitsanspruch gestellt weiß.

Zwängen der Institution Schule“ und dem „Prozeß der Routinisierung professioneller Lehrer, inzwischen auch die Verrechtlichung der Schule mit der Eintragbarkeit kontrollfähiger Leistungsabrechnungen, die für die Berufskarrieren und den sozialen Erfolg wichtig erscheinen und wohl auch sind, ... eher ein restringiertes Lernen [begünstigt] als das Denken“. Wollen wir das Denken begünstigen, müßte eine Autonomie gefordert werden, die nicht nur einen bloß ökonomischen oder funktionalen Existenzgrund hat.

Darüber hinaus verlangen der Aktualitätscharakter und die vorausgesetzte Kreativität des Denkens, daß die Reflexion auf der Ebene der Beziehung Lehrer-Schüler auch auf der Ebene der kollegialen Verständigung sowie von außen (z. B. vom Staat) Unterstützung findet. Hier, nicht so sehr im Festhalten des Gedankens, daß das Fach der privilegierte Ort des Denkens sei, liegt vielleicht ein möglicher Beitrag für den Philosophen. Das, was von den Lehrern hierbei erwartet wird, daß sie sich in der Frontlinie der gesellschaftlichen Diskussion bewegen, würde auch implizieren, daß die Lehrerbildung eher partizipatorisch gestaltet wird, wobei an eine Vorbereitung durch eine wissenschaftliche Ausbildung eine permanente Weiterbildung anzuschließen hätte. Wir müssen uns von dem Gedanken verabschieden, daß die Ausbildung von Lehrern vor allem in der Anfangsphase stattfindet. Wenn man die Lehrerbildung von Anfang an über die ganze Berufszeit verteilt, wird die Zukunft eher offen gehalten. Vor allem sollte man in der Lehrerbildung die jeweiligen Interpretationsrahmen thematisieren und versuchen, die Aufmerksamkeit gegenüber dem Nicht-Wissen-Können zu sensibilisieren.

Schließlich müßte auch der Respekt für die Möglichkeit von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, aber nicht um der individuellen Entfaltung oder Entwicklung der Kinder willen, sondern aufgrund der Forderungen der Situation. Auch in dieser Hinsicht möchte ich RUHLOFF (ebd., S. 297) zustimmen, wenn er fordert, daß man den Aufbau des Unterrichts nicht vom Schüler und seiner Entwicklung her denken sollte, und unter Verweisung auf TH. BALLAUF Unterricht „als das Bemühen“ versteht, „Menschen in Aufgaben zu ‚verwickeln‘“. Diese Art Unterricht ist „umwendend“ und „proviziert den Bruch mit den Selbstverständlichkeiten von primären Einstellungen“.

## 5. *Schlußbemerkung*

Mit dieser bildungstheoretischen Reflexion ist vielleicht deutlich geworden, daß dem Unterricht als dem Ort, an dem die Gesellschaft sich selbst in der Konfrontation mit der neuen Generation verantwortet, sehr wohl – bezogen auf die Ausgangsproblematik – eine andere oder neue Bedeutung zukommen kann. Das Wissen wird in ihm auf eine Weise zur Sprache gebracht, die es nicht von einer möglichen Problematisierung abschirmt. Damit scheint eine „Vernunftverunsicherung“ (RUHLOFF) möglich zu werden – aber nicht aufgrund von Vernunftanstrengung, weil die Vernunft sich nicht selbst in eine Krise versetzen kann, sondern *von außen* in Frage gestellt werden muß. Bildung ist in gewisser Hinsicht etwas durch und durch Unnatürliches; sie ist *dem* Menschen fremd und muß ihm deshalb immer *gegeben* werden.

## Literatur

- ARENDT, H.: Die Krise in der Erziehung? In: H. ARENDT: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München 1994, S. 255–276.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. In: Werke. Bd. 6, hrsg. v. E. GRUMACH. Übersetzt und kommentiert v. F. DIRLMAYER, Berlin 1969.
- BENNER, D.: Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik (1990), S. 597–620.
- BREZINKA, W.: Glaube, Moral und Erziehung. München/Basel 1992.
- CIARAMELLI, F.: Du mal radical à la banalité du mal. Remarques sur Kant et Arendt. (Unveröffentlichtes Manuskript) 1995.
- DERRIDA, J.: The deconstruction of Actuality. An interview with Jacques Derrida. In: Radical Philosophy 68 (1994), S. 28–41.
- DEWS, P. (Hrsg.): Autonomy and Solidarity. Interviews with J. Habermas. London (Verso) 1986.
- DUNNE, J.: Back to the Rough Ground: „Phronesis“ and „Techné“ in Modern Philosophy and in Aristotle. Notre Dame (University of Notre Dame Press) 1993.
- FISCHER, W.: Wozu taugt die „pädagogische Verantwortung“? In: K. MEYER-DRAWE/H. PEUKERT/J. RUHLOFF (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim 1992, S. 181–198.
- FISCHER, W.: Ist Ethik lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 17–30.
- GADAMER, H. G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960/1972 (3. erw.)
- HABERMAS, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: J. HABERMAS: Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. <sup>4</sup>1971, S. 359–375.
- HABERMAS, J.: Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung – Zu Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichten Zivilisation. In: J. HABERMAS: Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. <sup>4</sup>1971, S. 307–335 (a).
- HABERMAS, J.: Praktische Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts. In: J. HABERMAS: Theorie und Praxis. Frankfurt a. M. <sup>4</sup>1971, S. 336–358 (b).
- HABERMAS, J.: Questions and Counterquestions. In: R. BERNSTEIN (Hrsg.): Habermas and Modernity. New York (Blackwell) 1985, S. 192–216.
- HABERMAS, J.: Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 703–718.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1927/1979.
- HELLEMANS, M./KELCHTERMANS, G./MASSCHELEIN, J./VANDENBERGHE, R./VANDERSTRAETEN, R.: De school: gebroken spiegel van de samenleving. In: Kultuurleven 62 (1995) 6, S. 66–75.
- HELLEMANS, M.: Un nouveau pacte universitaire. In: (le) Télémaque 9 (1997), S. 111–122.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1890). In: W. v. HUMBOLDT: Werke. Bd. IV, hrsg. v. A. FLITNER u. K. L. GIEL. Darmstadt 1964, S. 255–266.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a. M. 1982.
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft (1790). In: I. KANT: Werke. Bd. V, hrsg. v. W. WEISCHEDL. Darmstadt 1975, S. 237–621.
- KORTHALS, M.: Intellectuelen en universiteiten zonder illusies. Habermas over de functies van de universiteit. In: Comenius 38 (1990), S. 152–165.
- LEVINAS, E.: Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Dordrecht (Kluwer Academic) 1974.
- LEVINAS, E.: Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. In: Revue Internationale de Philosophie 32 (1978), S. 492–511.
- MASSCHELEIN, J.: Den Schmerz wachhalten, das Verlangen erwecken. In: J. MASSCHELEIN/M. WIMMER: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin/Leuven (Academia/LUP) 1996, S. 187–217.
- MENZE, C.: Wissenschaft und Schule. Zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 56 (1980), S. 177–188.
- MITTELSTRASS, J.: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a. M. 1989.
- NEUWEG, G. H.: Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 199–218.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie. Frankfurt a. M. 1978.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte 6 (1984), S. 129–137.
- PEUKERT, H.: Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: G. OTTO (Hrsg.): Bildung – Die Menschen stärken, die Sachen klären. Seelze 1988, S. 12–17.

- PLATO Protagones. In: Plato: Sämtliche Dialoge. Bd. 1, hrsg. v. O. APPELT. Hamburg 1988, S. 37–147.
- PLEINES, J. H.: Bildung durch Wissenschaft? Herkunft und Problem einer Entfremdung. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988), S. 142–157.
- POPPER, K. R.: The Open Society and its Enemies. London (Routledge) <sup>2</sup>1962.
- RUHLOFF, J.: Über problematischen Vernunftgebrauch und Philosophieunterricht. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996), S. 289–302.
- RUHLOFF, J.: Bildung Heute. In: Pädagogische Korrespondenz 21 (1997), S. 23–31.
- SCHELSKY, H.: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. In: H. SCHELSKY: Auf der Suche nach Wirklichkeit. München 1979, S. 449–486.
- SCHILLER, F.: Briefe über die Ästhetische Erziehung des Menschen (1795), hrsg. v. A. REBLE. Bad Heilbrunn/Obb. 1960.
- SCHILMÖLLER, R.: Wissenschaftsorientierter Unterricht – ein Weg zur Bildung? In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 71 (1995), S. 32–54.
- WIMMER, M.: Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: J. MASSCHELEIN/M. WIMMER: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin/Leuven (Academia/LUP) 1996, S. 219–265.
- WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt a. M. <sup>13</sup>1978.

### *Abstract*

Can (and, if so, how can) instruction and schooling play a role in the problematization of the sciences and in the limitation and assessment of the implications of a universalized scientific rationality? Starting from a reflection on the concept of education in relation to the significance of science and ethical judgement, the author sketches some of the contours of an organization of schooling not characterized by a technical pattern. It is shown that the above mentioned assessment and limitation are not included through the mediation of or introduction into a “new” ethics but, rather, through an integration of scientific findings into a process of thinking which confronts this knowledge and this scientific rationality with the ethical challenges of society. It is not the demand for truth (science) that “educates” but, rather, thus the author’s thesis, the ethical claim.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. J. Masschelein, Wijnbergenstraat 19, B-3010 Kessel-Lo, Belgien